

Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: O papel do nível socio-económico e da raça (*)

LUÍSA FARIA (**)

A perspectiva atribucional, nos últimos 20 anos, tem sido amplamente investigada e tem fornecido instrumentos conceptuais para a exploração de fenómenos psicológicos em diversos domínios, tais como a realização escolar, o relacionamento interpessoal, os comportamentos de ajuda, a psicologia organizacional, a motivação para o poder e a psicopatologia, entre outros (Försterling, 1988; McAuley, Duncan & Russell, 1992). Segundo Graham (1991), nenhuma outra perspectiva motivacional conseguiu atingir a notoriedade e a visibilidade da perspectiva atribucional, ao estimular a investigação e ao originar uma vasta produção científica, principalmente no domínio da Psicologia da Educação.

1. ASPECTOS GERAIS DA TEORIA

A perspectiva atribucional é um modelo da motivação para a realização, do tipo *expectativa x valor*, com raízes no modelo de Atkinson, que

valoriza o papel de mediadores afectivos e cognitivos, como por exemplo as expectativas de sucesso, na determinação do comportamento de realização (Faria, 1990; Fontaine & Faria, 1989; Weiner, 1985). Contudo, contrariamente ao modelo de Atkinson, a perspectiva atribucional de Weiner baseia-se no pressuposto de que são as percepções pessoais dos sujeitos acerca das causas dos acontecimentos que guiam o seu comportamento (Weiner, 1979, 1985; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971). Esta perspectiva integra-se na corrente cognitiva da motivação para a realização, que recusa o hedonismo como motor único e exclusivo da acção: o sujeito não age exclusivamente para obter o prazer do sucesso ou evitar a vergonha do fracasso, mas age em função da interpretação cognitiva das causas dos acontecimentos (Benesh & Weiner, 1982; Faria, 1990; Faria & Fontaine, 1993; Fontaine & Faria, 1989; Weiner, 1985).

Segundo Weiner (1985) e Wong e Weiner (1981), a procura causal é mais frequente perante situações de fracasso, inesperadas ou atípicas. Com efeito, o desejo de mestria e a procura funcional de elementos e informações acerca de si e do meio envolvente, é máxima quando se trate de impor ordem e coerência num ambiente desorganizado ou incompreensível ou de modificar

(*) Este estudo integra-se na dissertação de doutoramento em Psicologia da autora.

(**) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1055, 4169-004 Porto, Portugal.

este ambiente (Faria, 1990; Graham, 1991; Weiner, 1985).

2. ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA O SUCESSO E FRACASSO

Os sujeitos procuram saber as razões para os seus resultados nos mais variados domínios da sua existência, tais como o interpessoal, o profissional e o do poder (Weiner, 1979, 1983, 1984). O número de potenciais causas percebidas é praticamente ilimitado, embora para o domínio da realização escolar as causas mais citadas sejam as quatro originalmente sugeridas por Weiner *et al.* (1971) – *capacidade, esforço, sorte e dificuldade da tarefa* (Bar-Tal & Darom, 1979). Apesar de tudo, segundo Heckhausen, Schmalt e Schneider (1985), estas causas só representam 50% das mais apontadas no domínio da realização escolar, já que podem ser tão variadas como o humor, a atenção, os outros, a maturidade, a experiência prévia, os hábitos, a autoconfiança, a memória, a concentração durante o estudo (Bar-Tal, Goldberg & Knaani, 1984; Frieze, 1976). E, o próprio Weiner (1983) criticou vários estudos pelo uso exclusivo das quatro causas por ele assinaladas, afirmando a necessidade de ter em consideração a existência de várias causas em domínios diversos. No entanto, esta variedade exige a criação de um esquema de classificação, ou de uma taxonomia das causas, de modo a determinar as semelhanças e diferenças entre elas e assim compreender as suas consequências psicológicas comuns (Weiner, 1983, 1985).

3. DIMENSÕES CAUSAIS

A construção de um esquema, ou estrutura de classificação das causas, permitiu organizar causas muito diferentes em torno de dimensões comuns e alargadas, designadas por *dimensões causais*, sobre as quais foi construída a perspectiva atribucional geral (Weiner, 1983). São assim apresentadas três dimensões causais bipolares: o *locus de causalidade* (externo vs. interno), a *estabilidade* (estável vs. instável) e a *controlabilidade* (controlável vs. incontrolável), (Weiner, 1985, 1986, 1994), cuja existência se

encontra experimentalmente fundamentada nos domínios escolar e interpessoal (Weiner, 1982). Conceptualmente independentes, permanecem contudo algumas dúvidas quanto à sua independência ao nível empírico (Weiner, 1985).

O *locus* define as causas como internas ou externas ao sujeito: são exemplo de causas internas a capacidade e o esforço e de causas externas a dificuldade da tarefa e os outros. Ao *locus* estão ligados sentimentos de auto-estima, auto-confiança e percepção do valor pessoal, em caso de conotação positiva da percepção associada, e de culpa, vergonha e falta de confiança, em caso de conotação negativa.

A dimensão *estabilidade* distingue as características fixas e invariáveis ao longo do tempo, como a capacidade e a dificuldade da tarefa, das características variáveis, como o esforço e a sorte. Está relacionada com a mudança de expectativas de sucesso, gerando sentimentos de resignação, depressão e apatia, quando as expectativas são baixas, e sentimentos de optimismo, confiança, excitação e activação do comportamento, quando as expectativas são altas.

A dimensão *controlabilidade* refere-se à avaliação da responsabilidade pessoal ou dos outros, nos acontecimentos positivos ou negativos. As consequências afectivas variam de acordo com a percepção que se tem de quem é responsável pelos acontecimentos – o próprio ou os outros. Quando a controlabilidade dos acontecimentos é atribuída a si próprio, os sentimentos gerados pelos eventos negativos (fracasso) são de culpa, se estes forem controláveis, ou de vergonha, se forem vistos como incontroláveis. Quando a controlabilidade dos acontecimentos que dizem respeito a si próprio, é atribuída aos outros, geram-se sentimentos como a simpatia e a gratidão perante acontecimentos positivos (sucesso), e zanga e oposição perante acontecimentos negativos (fracasso).

As reacções afectivas geradas pelos resultados da realização (sucesso ou fracasso) e pelas dimensões causais (*locus*, estabilidade e controlabilidade), assim como as consequências cognitivas (por exemplo, as expectativas de sucesso), afectam a qualidade da realização dos sujeitos, o tipo de tarefas que escolhem, o prosseguimento da acção perante obstáculos e dificuldades ou, pelo contrário, o seu evitamento.

Evidências empíricas demonstram a importân-

cia de estudar as atribuições causais dos sujeitos, em função dos diferentes contextos sociais de existência. A constatação de que grupos de sujeitos com práticas de socialização semelhantes, desenvolvem padrões atribucionais com o mesmo significado, sugere que a análise da causalidade dos resultados, bem como da sua interpretação em termos de dimensões causais, varia em consequência de experiências individuais e de socialização diferenciadas, que suscitarão consequências cognitivas, afectivas e comportamentais diferentes em contextos de realização.

As atribuições causais serão assim perspectivadas como manifestações de teorias pessoais mais alargadas, que sofrem um processo de desenvolvimento diferencial, sendo influenciadas pelas características dos contextos de existência.

Abordaremos os estudos relacionados com um factor de diferenciação dos contextos de existência, o nível socio-económico (NSE) de pertença dos sujeitos, apresentando as diferenças evidenciadas por sujeitos de diferentes estratos sociais, nas atribuições para os fracassos e sucessos e nas respectivas dimensões causais (*locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade). Os estudos referentes às diferenças de raça, devido à sua associação directa com o NSE na sociedade em que foram observados (EUA), serão assimilados às diferenças de NSE. Esta identificação é apoiada pelas semelhanças das minorias étnicas e dos sujeitos de NSE baixo, quanto à história passada de fracasso, à atitude dos agentes avaliadores e aos padrões atribucionais desenvolvidos.

4. DIFERENÇAS DE NÍVEL SOCIO-ECONÓMICO E DE RAÇA NAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E SUAS DIMENSÕES

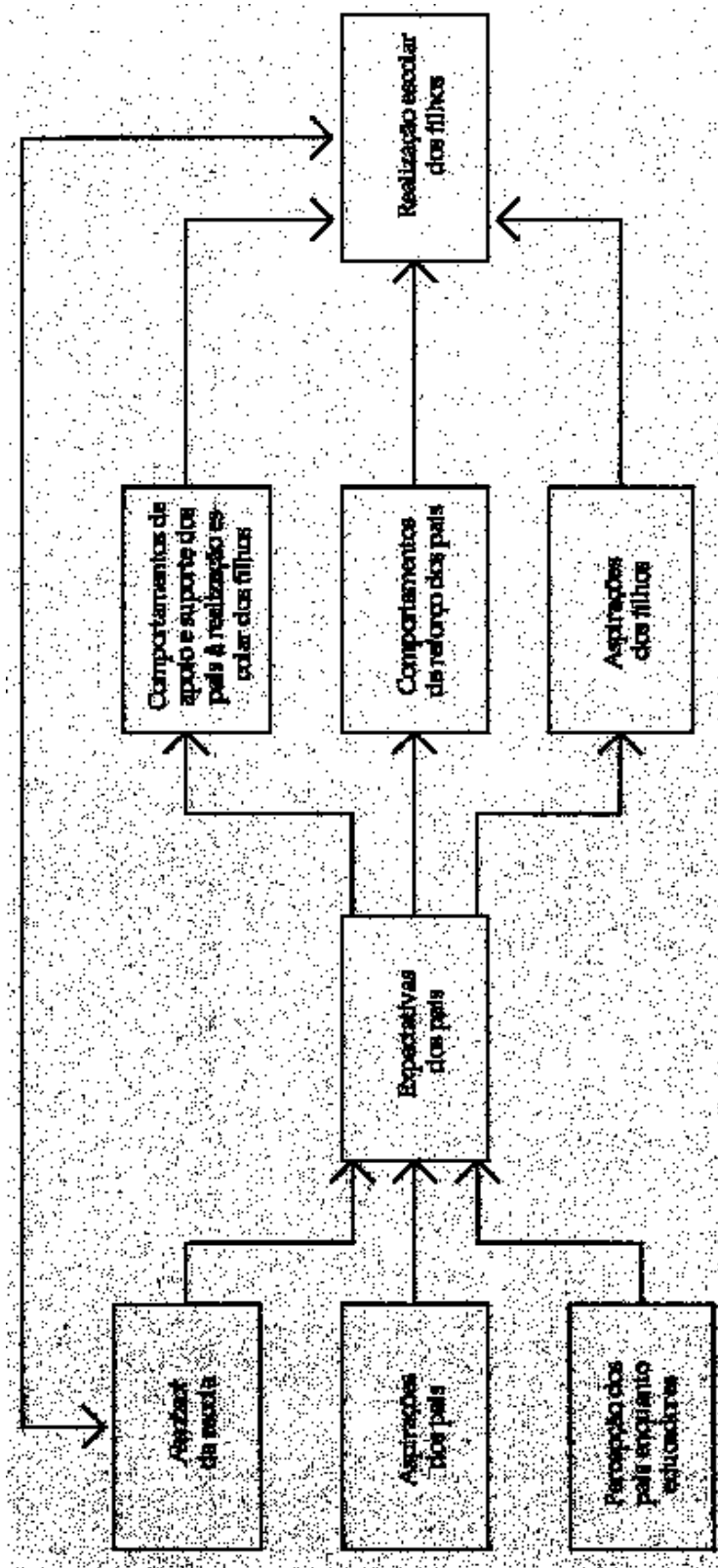
4.1. *Diferenças de nível socio-económico (NSE)*

Os sujeitos de nível socio-económico baixo, quando comparados com os de níveis socio-económicos médio e alto, apresentam experiências e resultados escolares menos positivos, taxas de abandono escolar mais elevadas e percepções negativas da escola e das suas possibilidades de sucesso no contexto escolar. Além disso, os pais de

alunos de NSE baixo parecem evidenciar também frustração com a falta de oportunidades que a escola proporciona aos seus filhos, embora pareçam tolerar passivamente esta situação (Brantlinger, 1990). Estas reacções de passividade, de pais e filhos de NSE baixo, podem ter origem em processos de socialização que conduzem os sujeitos a sentir-se impotentes para exercer mudanças no que os rodeia, já que a falta de educação e de meios económicos os conduz a posições sociais em que dispõem de pouco poder para controlar os eventos que influenciam as suas vidas (Brantlinger, 1990; Crandall, Katkovsky & Crandall, 1965; Seligman, 1992). Seligman (1992) conclui que a falta de meios económicos expõe os sujeitos à incontrolabilidade, o que conduz à redução das respostas voluntárias perante os eventos e, em última instância, ao «abandono aprendido». Assim, a pobreza não se resume apenas à falta de meios económicos, sendo também um problema individual de mestria, dignidade e auto-estima (Seligman, 1992, p. 165).

Estudos realizados no domínio da influência das expectativas dos pais no sucesso escolar dos filhos (Seginer, 1983), demonstram que estas funcionam simultaneamente como causa e efeito da realização e aspirações escolares dos filhos, através dum processo que envolve os antecedentes das expectativas dos pais (*feedback* que a escola dá aos pais acerca dos filhos; aspirações escolares dos próprios pais, sobretudo as que não foram satisfeitas, e percepção que têm de si próprios enquanto educadores), a par dos efeitos mediadores de variáveis, como os comportamentos de apoio dos pais à realização escolar dos filhos, o reforço que os pais dão ao comportamento de realização escolar e as aspirações dos próprios filhos (ver Figura 1). Ora, há evidências empíricas que demonstram que as expectativas dos pais de NSE baixo, em relação ao sucesso escolar dos filhos, são baixas devido aos antecedentes dessas mesmas expectativas, que envolvem o *feedback* negativo da escola em relação aos filhos, as aspirações escolares dos pais não satisfeitas, que os conduzem a expressar ambições para os seus filhos por referência às suas próprias insatisfações (Newson, Newson & Barnes, 1977), e a discrepância entre as avaliações subjectivas que os pais, enquanto educadores, fazem da capacidade intelectual dos seus fi-

FIGURA 1
 Processo de influência das expectativas dos pais na realização escolar dos filhos



Adaptado de Seginer (1983)

lhos e as avaliações objectivas da escola. As variáveis com efeitos mediadores entre as expectativas dos pais e a realização dos filhos, parecem também contribuir para a redução das expectativas dos pais de NSE baixo, devido à falta de envolvimento, suporte e reforço dos pais na realização escolar dos filhos.

Um estudo realizado por Brantlinger (1990) com adolescentes de NSE baixo, com o objectivo de conhecer as suas percepções e atitudes em relação à escola e ao seu papel de alunos, evidenciou o facto deles considerarem o sucesso escolar e a educação como meios importantes para atingir o sucesso na vida futura, contribuindo assim para a mobilidade social. Por outro lado, percebiam que a chave do sucesso residia no mérito (capacidade) individual e o fracasso se devia à incapacidade pessoal, apresentando consequentemente reacções de tolerância e resignação à falta de sucesso escolar e às experiências humilhantes e dolorosas de fracasso, aceitando um modelo de distribuição da capacidade intelectual, estratificado de acordo com a classe social de pertença. As reacções de tolerância e de passividade ao fracasso escolar reflectiam, assim, a aceitação da incapacidade intelectual, enquanto sinónimo de falta de valor global (Brantlinger, 1990). Este tipo de reacção parece também ser comum aos pais dos sujeitos com fracasso escolar, que interpretam as notas não apenas como uma avaliação da realização escolar, mas também como importantes indicadores de traços pessoais dos filhos e do seu sucesso potencial no futuro (Pollio, Humphreys & Eison, 1991). Apesar destas conclusões poderem revelar a importância de estudar as diferenças de NSE nas explicações causais para o sucesso e fracasso, e de levantarem ainda algumas hipóteses acerca das dimensões causais mais importantes envolvidas na diferenciação dos NSE, poucos são os estudos realizados neste contexto, e os que existem não apresentam resultados conclusivos.

Assim, estudos preocupados com a influência do NSE no tipo de atribuições causais e suas dimensões em contexto escolar, revelam que os sujeitos de NSE alto atribuem os seus resultados com maior frequência a causas internas e que os sujeitos de NSE baixo atribuem os seus fracassos com maior frequência a causas estáveis (Raviv & Bar-Tal, 1980), o que tem consequências ao

nível das suas expectativas de sucesso futuras, que se tornam mais baixas, reduzindo as possibilidades de esperar resultados diferentes. Estudos no contexto português, com alunos do 5.º, 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade, revelam que os sujeitos de NSE alto atribuem os seus resultados com maior frequência a causas internas, quando comparados com os sujeitos de NSE baixo (Faria, 1995).

4.2. *Diferenças de raça e de NSE*

Ao contrário do NSE, a raça tem-se constituído enquanto variável diferencial mais importante no contexto do estudo das diferenças nas atribuições causais nos EUA. Os resultados relativos às diferenças entre raças podem ser considerados uma via indirecta para apreender as diferenças entre NSE. De facto, nos estudos realizados nos EUA, as variáveis NSE e raça são frequentemente usadas em conjunto ou mesmo confundidas entre si (Graham, 1984).

Tal como os sujeitos de NSE baixo, muitos sujeitos de raça negra apresentam fracasso escolar e representações negativas da escola, desistência precoce perante o fracasso, desresponsabilização pelos resultados da realização, sentimentos de desânimo e «abandono aprendido» (Graham, 1991). Graham (1988, 1989, 1991) argumenta que a perspectiva atribucional constitui o melhor quadro conceptual para o estudo dos padrões motivacionais dos sujeitos de raça negra.

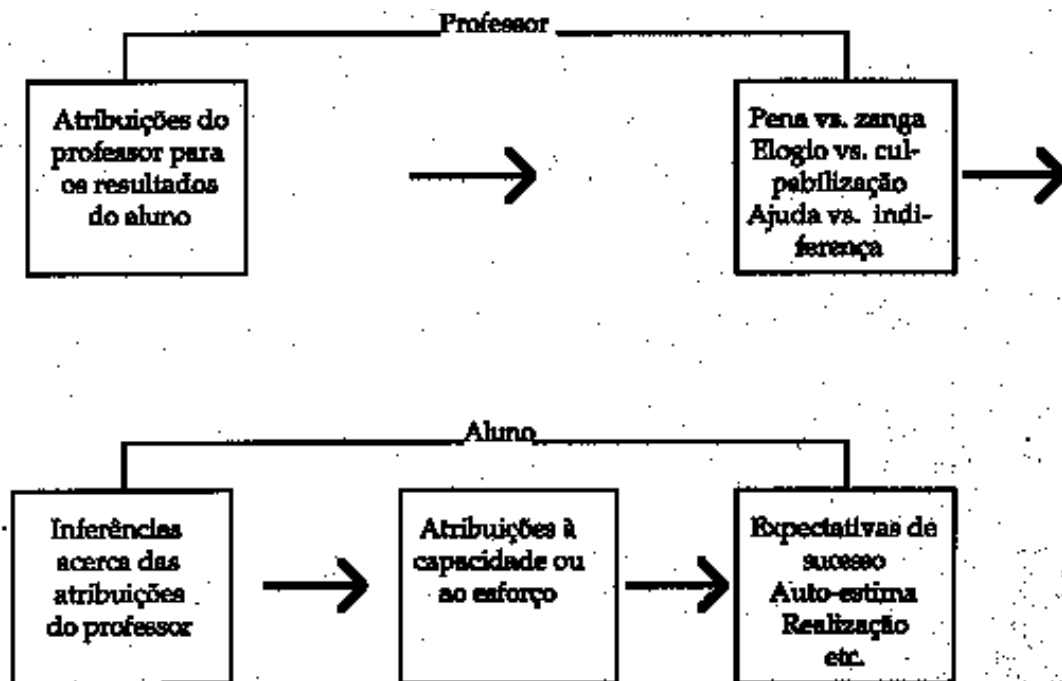
Os estudos que analisam os padrões motivacionais dos negros, preocupam-se em comparar as suas atribuições causais com as dos brancos e apresentam, como resultados principais, o facto dos negros valorizarem menos o papel do esforço na realização e valorizarem mais as causas externas na explicação dos sucessos e fracassos (Graham, 1991). No entanto, outros estudos não encontraram quaisquer diferenças entre negros e brancos nas atribuições causais (Graham & Long, 1986), ou não encontraram diferenças favorecendo os brancos (Graham, 1984). Num estudo realizado em 1984, Graham concluiu que os negros de NSE médio apresentam um padrão de realização de persistência, após o fracasso em tarefas de resolução de problemas, caracterizado por atribuições à falta de esforço, expectativas de sucesso elevadas, orientação para a tarefa, per-

sistência mesmo após fracasso, afectos positivos e optimismo. Este padrão, que Graham compara ao padrão de persistência dos sujeitos orientados para a mestria descritos por Diener e Dweck (1978, 1980), foi evidenciado pela primeira vez neste estudo, devido ao facto, segundo a autora, dos estudos anteriores compararem negros de NSE baixo com brancos de NSE médio nas variáveis motivacionais. A introdução da variável NSE revelou-se particularmente importante nos estudos sobre as diferenças de raça, já que controlou, nessas diferenças, o NSE mantendo-o constante.

Graham (1990, 1991) salienta que mais importante do que estudar as diferenças de raça, no tipo de atribuições mais evocadas para o sucesso e fracasso, será explorar de que modo a história passada de fracasso escolar dos negros, os torna alvo da simpatia e pena por parte dos agentes avaliadores após o fracasso, sentimentos que espelham, por parte destes, atribuições causais

para o fracasso à baixa capacidade. Bar-Tal e Guttman (1981) evidenciam o facto dos padrões atribucionais dos alunos, para o sucesso e fracasso, serem mais semelhantes aos dos professores do que aos dos pais, demonstrando assim que os professores influenciam mais as percepções dos alunos acerca das causas da sua realização do que os pais. Refira-se que os sujeitos de NSE baixo são também alvo de emoções deste tipo por parte dos agentes avaliadores. Evidências empíricas parecem indiciar que os professores de grupos minoritários são frequentemente mais tolerantes com o fracasso, evidenciando reacções de simpatia e pena, em vez de zanga e oposição, quando os alunos fracassam, elogiando ainda o aluno em tarefas percebidas como fáceis e oferecendo ajuda quando esta não foi solicitada. Transmitem assim sinais indirectos de que o fracasso dos alunos se deve a causas estáveis e incontrolláveis, como a falta de capacidade. Estas reacções aparentemente posi-

FIGURA 2
Processo atribucional representativo dos comportamentos do professor que funcionam como indicadores causais indirectos para o aluno



Adaptado de Graham (1990)

tivas dos professores, contrastam com reacções negativas, que os professores manifestam geralmente face a outro tipo de aluno na sala de aula (zanga após o fracasso): comunicam assim, de forma indirecta, que o fracasso destes se deve a causas mais comportamentais, como a falta de esforço, culpabilizando o aluno pelo fracasso, sobretudo em tarefas fáceis, e retirando-lhe a ajuda (Graham, 1984, 1990, 1991). Na Figura 2 encontra-se descrito o processo atribucional representativo dos comportamentos do professor que funcionam como indicadores causais indirectos para o aluno.

Um outro aspecto particularmente evidenciado nas atribuições causais, no domínio das diferenças de raça e NSE, é o facto dos sujeitos de NSE baixo e de raça negra apresentarem expectativas de sucesso irrealisticamente elevadas, mesmo quando os resultados da sua realização se revelam baixos (Graham, 1988). Independentemente das explicações baseadas nas práticas de socialização e nas práticas educativas familiares, podem ser apontadas explicações atribucionais para este facto (Graham, 1991). Assim, é provável que a história passada de fracasso de alguns sujeitos, de NSE baixo e de raça negra, os conduza a interpretar de forma diferente a relação entre a dimensão de estabilidade e as expectativas de sucesso, ou que a estabilidade causal seja interpretada como desempenhando um papel menos importante nas expectativas. Por outro lado, parece particularmente adaptativo para estes sujeitos perceber a falta de capacidade como uma causa relativamente instável, pois em caso de fracasso, resultado este mais frequente para eles, o prognóstico futuro será mais positivo.

As interpretações diferenciadas da relação entre a estabilidade causal e as expectativas de sucesso parecem colher fundamento na literatura sobre o auto-conceito académico, pois existem evidências de que o auto-conceito de sujeitos negros de NSE baixo escolarizados é igual ou superior ao dos brancos de NSE baixo, apesar dos negros apresentarem resultados escolares mais baixos (Graham, 1994; Rosenberg, 1979). Assim, a associação verificada entre elevado auto-conceito académico e baixos resultados escolares, entre os negros de NSE baixo, sugere que estes não interpretam a relação entre a estabilidade causal e as expectativas de sucesso da

mesma maneira do que os brancos, conduzindo à formação de expectativas e de conceitos de competência irrealistas; porém, outras explicações para tal associação, sugerem que estes sujeitos se comparam com o seu grupo social de referência e por isso se sentem particularmente competentes. Neste contexto e segundo Graham (1991), as explicações atribucionais parecem ser mais adequadas do que as explicações meramente centradas na influência das práticas de socialização.

5. CONCLUSÕES

A análise das diferenças nas atribuições causais e suas dimensões, em função do NSE e da raça, parece salientar a importância de adoptar uma perspectiva de análise ecológica, que valorize as interacções entre o sujeito e o meio na evolução dos processos psicológicos. Torna-se assim pouco aconselhável aplicar leis gerais a todos os sujeitos, independentemente do seu nível de desenvolvimento e das suas experiências nos diferentes contextos de existência.

O interesse crescente pelo estudo das diferenças de NSE e de raça nas atribuições causais pode constituir, segundo Graham e Long (1986), uma linha de investigação promissora, num campo dominado pelo estudo de traços e variáveis motivacionais abrangentes. No entanto, os estudos sobre as diferenças de NSE e de raça apresentam resultados pouco conclusivos devido nomeadamente à confusão entre estas duas variáveis. O passado escolar muitas vezes comum dos sujeitos de NSE baixo e de raça negra, pontuado por fracassos recorrentes, «abandono aprendido» e atitudes dos professores indicadoras de que as causas do fracasso se devem a factores estáveis e incontroláveis, conduz a interpretações particulares das causas do fracasso, bem como a percepções diferenciadas da relação entre estabilidade e expectativas de sucesso (Graham, 1988). Os sujeitos de raça negra e de NSE baixo apresentam, a par de expectativas de sucesso irrealistas perante resultados claramente negativos, também elevado auto-conceito de competência (Graham, 1994; Rosenberg, 1979), quando comparados com os brancos de NSE baixo, parecendo interpretar a falta de capacidade como relativamente instável.

Assim, a interpretação diferenciada das atri-

buições e suas dimensões causais, por parte de sujeitos com experiências de socialização diferentes nos vários contextos de vida, reforça a necessidade de adoptar uma outra perspectiva neste domínio, substituindo o estudo de traços estáticos pelo estudo dos processos motivacionais, bem como o ponto de vista individual pelo de interacção do sujeito com o contexto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-Tal, D., & Darom, E. (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development*, 50, 264-267.
- Bar-Tal, D., & Guttman, J. (1981). A comparison of teachers', pupils' and parents' attributions regarding pupils' academic achievements. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 301-311.
- Bar-Tal, D., Goldberg, M., & Knaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender. A phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 51-61.
- Benesh, M. & Weiner, B. (1982). On emotion and motivation. From the notebooks of Fritz Heider. *American Psychologist*, 37, 887-895.
- Brantlinger, E. (1990). Low-income adolescents' perceptions of school, intelligence, and themselves as students. *Curriculum Inquiry*, 20, 305-324.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's belief in their own control of reinforcement in intellectual academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Faria, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Dissertação apresentada para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Dissertação apresentada para provas, de doutoramento em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Avaliação das atribuições para o sucesso escolar de adolescentes: Construção de um instrumento e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Försterling, F. (1988). *Attribution theory in clinical psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Frieze, I. H. (1976). Causal attributions and information seeking to explain success and failure. *Journal of Research in Personality*, 10, 293-305.
- Graham, S. (1984). Communicating sympathy and anger to black and white children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 40-54.
- Graham, S. (1988). Children's developing understanding of the motivational role of affect: An attributional analysis. *Cognitive Development*, 3, 71-85.
- Graham, S. (1989). Motivation in Afro-Americans. In G. Berry & J. Asamen (Eds.), *Black students: Psychological issues and academic achievement* (pp. 40-68). Newbury Park, California: Sage.
- Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. S. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health and interpersonal conflict* (pp. 17-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of Educational Research*, 64, 55-117.
- Graham, S., & Long, A. (1986). Race, class, and the attributional process. *Journal of Educational Psychology*, 78, 4-13.
- Heckhausen, H., Schmalt, H. D., & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. New York: Academic Press.
- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised Causal Dimension Scale (CDS II). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 566-573.
- Newson, J., Newson, E., & Barnes, P. (1977). *Perspectives on school at seven years old*. London: George Allen & Unwin, Ltd.
- Pollio, H. R., Humphreys, W. L., & Eison, J. A. (1991). Patterns of parental reaction to student grades. *Higher Education*, 22, 31-42.
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., & Bar-Tal, Y. (1980). Causal perceptions of success and failure by advantaged, integrated, and disadvantaged pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 137-146.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.
- Seligman, M. E. P. (1992). *Helplessness. On development, depression & death*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal ascriptions. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: The 17th annual Carnegie Symposium on cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their practice within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 1. Student motivation* (pp. 15-38). Orlando, FL: Academic Press Inc.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Wong, P. T. P., & Weiner, B. (1981). When people ask «why» questions and, the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 650-663.

RESUMO

O interesse crescente pelo estudo das diferenças de nível socio-económico (NSE) e de raça nas atribuições causais contrasta com os resultados pouco conclusivos no domínio, devido à confusão existente entre estas duas variáveis. O passado escolar muitas vezes comum dos sujeitos de NSE baixo e de raça negra, nomeadamente no que se refere aos fracassos recorrentes, ao «abandono aprendido» e às atitudes dos professores que sugerem que o fracasso se deve a causas estáveis e incontroláveis, conduz a interpretações diferenciadas das causas do fracasso com consequências negativas para a realização escolar. Estes aspectos serão analisados, salientando-se a importância de adoptar uma perspectiva de análise ecológica, que valorize as interações entre o sujeito e o meio na evolução dos processos psicológicos.

Palavras-chave: Atribuições causais, nível socio-económico, raça, contexto escolar.

ABSTRACT

The growing interest on the study of socio-economic status (SES) and race differences on causal attributions contrasts with the few conclusive results in this domain, due to the existing confusion between these two variables. The common school background of low SES subjects and black students, related with recursive failures, helplessness and teachers attitudes which suggest that failure is due to stable and uncontrollable causes leads to different interpretations of causes to failure with negative consequences for school achievement. These aspects will be analysed, evidencing the importance of adopting a perspective of ecological analysis that values the interactions between subjects and environment in the evolution of psychological processes.

Key words: Causal attributions, socio-economic status, race, school context.